

「考え、議論する道德」への質的転換に関する研究 (2)
－「板書型学習指導案」を用いた本時構成の工夫改善－
A study on qualitative transformation to
“Moral Education through Deliberating and Discussing” (2)
－ Device improvement of a teaching plan at using
“the writing type draft of educational guidelines”－

伊崎 一夫
Kazuo ISAKI

要旨

道德科は、道德的諸価値についての理解を基に「考え、議論する道德」の実現を求めている。「考え、議論する道德」の質的転換をさらに促進させるために、1時間の本時構成の仕組みそのものの工夫改善による方策を探っていく。道德科の1時間の指導過程として、「道德的価値の特定」「道德的価値の理解」「道德的価値の具体化」を本時構想の柱とし、その実現を「板書」によって可能にする「板書型学習指導案」についても提案したい。「道德的価値の特定」における道德的価値は、中心人物の「特徴的・具体的」な「行動・行為」の吟味によって浮かび上がる。「道德的価値の理解」は、エピソードの中核となる「中心人物の特徴的な行動・行為の意味、判断の根拠や理由が理解できるかどうか？」という方向で考え、議論していく。「道德的価値の具体化」は、「中心人物の特徴的な行動・行為」について、同じ場面状況・条件であれば同じようにするか？」「今のあなたにはそれができるか？」といった方向で考え、議論していく。「板書型学習指導案」は、【具体的思考】→【抽象的思考】→【具体的思考】という基本的な思考プロセスを板書上で可視化し、思考プロセスを目に見える形にしているところにも工夫がある。「考え、議論する道德」を支える具体的な方策としての活用が期待できる。

キーワード：「考え、議論する道德」、読み物教材、本時構想、「板書型学習指導案」

1. 「板書型学習指導案」による本時構成の仕組みに関する工夫改善

『「考え、議論する道德」への質的転換に関する研究 (1)』（奈良学園大学紀要第9集、2018年9月）において伊崎は、「特別の教科 道德」（以下「道德科」という）の学習過程の本質は「道德的価値」について「多面的・多角的に考えること」にあることを主張した。「考え、議論する道德」の本丸が「道德的価値」の吟味であることから、道德科の読み物教材において中核に位置付く登場人物の判断や心情を、児童、生徒一人ひとりが自分との関わりで深く捉え、自分自身にとって切実な問題として、道德的価値を自覚することの重要性について「自我関与」を分析の視座として考察した。

葛藤状況を組み込む読み物教材では、道德的問題が生じて、中心人物が考えたり悩んだりするような場面が生起

する。中心人物は道徳的問題に直面して、道徳的決断を行ったり、心に道徳的変化が生じたりする。このときの中心人物の道徳的決断や変化に注目する。具体的には、「主人公の決断はどのような理由によるものなのか?」「主人公は何に気がついたのか?」などの問いを学習展開上の「中心発問」として位置づけることによって、道徳科の1時間の指導過程が効果的に構想できることを提示した。

さらに、ある特徴的な道徳的場面について、「あなたならどうするか?」「登場人物の行為について、あなたはどうか考えるか?」などと問いかけることの有効性についても言及した。登場人物の判断や心情を、自分との関わりで深く捉え、自分自身にとって切実な問題として、道徳的価値を自覚するためには、「教材の登場人物に自分自身を投影させて考えること」や「ねらいとする道徳的価値を自分自身との関係で捉えていくこと」が重要となる。ただ、「本音」「自我関与」「多面的・多角的な吟味」などの「道徳的(な)思考力」に直結する要素を効果的に道徳科の1時間の指導過程として具体化するためには相当の困難が伴うことについても言及した。

考察の具体例としては、「はしの上のおおかみ」(低学年1年)と「手品師」(高学年5年)を取り上げている。「はしの上のおおかみ」では、「このいじわるがとてもおもしろくなった」おおかみが、「うさぎをだき上げてどっこいしょと後ろへそっと、おろして」やることによって、「ふしぎなことに、前よりずっといい気持ち」へと変容する。「手品師」では、「たったひとりのお客さまを前にして、あまり売れない手品師が、つぎつぎとすばらしい手品を演じて」いる手品師は、「ぼくにとっては、たいせつな約束」を果たしたと述べられている。道徳的決断や道徳的な心的変化が結晶する行為は明確である。

しかし、その場面の取り扱い方として、「みんなを渡してあげるおおかみの気持ち」や「たった一人の客(男の子)の前で演じる手品師の思い」を「中心発問」として設定すれば、「思いやり・親切」や「誠実」といった道徳的価値が焦点化され、「多面的・多角的な吟味」に直結するかどうか楽観視できないことを指摘した。こうした実践上の課題に対応しうる学習指導方法の工夫として、本論文では、特徴的な道徳場面における中心人物の心情を問う「中心発問」の工夫ではなく、1時間の本時構成の仕組みそのものの工夫改善による方策を探っていく。道徳科の1時間の指導過程として、「道徳的価値の特定」「道徳的価値の理解」「道徳的価値の具体化」を本時構想の柱とし、その実現を「板書」によって可能にする「板書型学習指導案」についても提案したい。

2. 提示されるエピソードの事実に基づく道徳的価値の焦点化

「考え、議論する道徳」が成立するには、何を考え、何について議論すれば良いのかを明確にする必要がある。議論するための前提条件の整備、つまり「多面的・多角的な吟味」の対象となる道徳的価値の焦点化である。「おおかみ」や「手品師」の生き方全般を吟味対象にするのではない。道徳科が制御すべき1単位時間、つまり45分や50分という時間の制限を受ける指導過程において、中心人物の「人となり」や人生観について検討し評価することなど到底できない。場面状況や条件が異なれば、中心人物の判断や選択される行為も当然異なるものになっている。

生活の中では様々で複雑な問題が起き続ける。直面する場面状況や条件に照らし合わせて、私たちはよりベターな選択肢をと望む。複雑な問題の背後に潜む課題を抽出・焦点化し、論証や検証の手続きを駆使して説明・解釈していく。一連の「道徳的(な)思考力」の連鎖がその時々のある一定の解決策へと結晶していく。従って同じ人物であっても、直面する場面状況や条件によっては過去の解決策とは全くことなった行為が選択される場合が生ずる。

道徳的価値の焦点化は、読み物教材において提示されるエピソードの事実に基づいて行われる。「手品師には別の選択肢があるはずだ」「より誠実な対応方法を考え実行すべきだ」といった角度からの情報を組み込むことは避けたい。「議論」と「前提」の明確化である。

「手品師は大劇場に行くべきだ」「親友を裏切ってはいけない」「まず大劇場に出向き、その後男の子の前に立てば良い」など、エピソードそのものを変更する方向での吟味・検討は除外していかなければ道德的価値の焦点化ができなくなってしまう。道德的価値個別の焦点化・明示化と、様々な道德的価値間の葛藤とは区別する必要がある。

あくまでも「なぜ手品師は大劇場に行かずたったひとりのお客さまを前にして次々とすばらしい手品を演じているのか」という道德的価値の焦点化に必要な問いを強く意識しておきたい。そうした吟味の方向があればこそ、「自我関与」「自分事」として「私ならば……」という角度からの追求である。

道德科は「人間としての自分らしい生き方について考えを深め」「道德的判断力、心情、実践意欲と態度」を育むことに留意する。「考え、議論する道德」では「道德的諸価値の理解を深めること」「自己を見つめること」「物事を多面的・多角的に考えること」の3側面を強く関連させていく。しかし前述したように、読み物教材を用いて議論するためには、前提となる道德的価値（例えば、おおかみの「思いやり・親切」、手品師の「誠実」）と具体化されているエピソードとを密接に結びつけておかなければ、道德的価値に関する「多面的・多角的な吟味」はスタートしない。より高次の「生き方・考え方」「人生観」に関わる「議論」になればなるほど、吟味は空疎化し、一般的・概念的になりやすい。

こうした傾向は、国語科の文学作品を教材文として取り上げた場合にも起こりやすい。「心情的追求に偏りがちな…」と批判され続けたことである。国語科であれ道德科であれ、「生き方・考え方」「人生観」については十分に留意しておく必要がある。

3. 「導入」部分に位置付く1時間を貫く学習ガイダンスの必要性

ところが追求内容の明確化については、道德科以外の教科学習ではほとんど話題にならない。例えば、理科や算数科の学習における科学的概念、数学的概念は細分化され、学習内容や到達させたい目標を一般的・概念的に取り扱うことができないからである。例えば「ドライアイス」が教室に持ち込まれただけでは、本時の学習として、何を取り上げられ、何を明らかにするのは分からない。従って、学習の方向性を定める「導入」の部分が明確に位置付き、そこから学習は本格化する。

「ドライアイス」を使った科学遊びとして、以下のようなものがよく知られている。

- 1 机の上で、リニアモーターカーのように動かす。
(そっと滑らせると、するすると滑る)
- 2 ろうそくの炎を、流れ落ちるドライアイスの滝で消す。
(コップの中に貯めた二酸化炭素の煙をそっと下に落とす)
- 3 シャボン玉をドライアイスの上に浮遊させる。
(ドライアイスの煙の上にシャボン玉が浮かぶ)
- 4 風船の中にドライアイスを閉じこめ、風船を膨らませる。
(ドライアイスのかけらを風船に入れ気化させる)
- 5 フィルムケースの中にドライアイスのかけらを入れ、口が開いた方を下にしてにフィルムケースを置くと、フィルムケースがピコピコ動き出す。
- 6 フィルムケースの中にドライアイスのかけらを入れ、蓋をしてそのままにしておくと「ポン」と音をたて、蓋が勢いよく鉄砲のように飛ぶ。

- 7 瞬間冷却されたバナナで釘を打ってみる。
(アルコールの中にドライアイスを入れ、その後バナナを入れて凍らせる。カチカチに凍ったバナナで釘を打つ)
- 8 サイダーをつくる
(水の中にドライアイス・少量のクエン酸・砂糖を入れ混ぜる)
- 9 シャーベットを作って食べよう
(かき氷器でドライアイス进行細かく削り、ジュースを入れる)

こうした科学遊びを「導入」前半部のデモンストレーション実験として行えば、児童・生徒の興味関心は喚起され、「導入」後半部において学習課題が明確化すれば、その後明確な理科学習を展開することができる。固体から液体にならずにいきなり気体に「昇華」というドライアイスは、その特徴を生かし、冷凍商品・アイスクリーム・肉類・鮮魚類の冷凍、保冷に用いられる。ドライアイスは氷などとは違い溶けても床が濡れない保冷剤として大活躍している。日常見慣れているだけに、目の前の科学現象を事実として受け入れるのに抵抗感はない。「三態変化」の学習へ展開することには違和感はなく、ドライアイスを用いたデモンストレーション実験の効果は大きい。

しかし、上記の科学遊びから発展できる学習内容は「三態変化」に限定されない。科学遊びの1や2は明らかに「摩擦(力)」「燃焼」の学習へと誘うことが自然である。また、ドライアイスとエタノールを混合すればマイナス72度の低温を液体として維持できるので、科学遊びとしていろいろなものを凍らせたり、ジュースやシャーベット作りなども行っている。「超低温の世界」が身近に出現する。

中学校の「天気の変化と大気の動き」では、ドライアイスによって白い煙を発生させ、霧や雲のでき方について学習する。デモンストレーション実験の後、ドライアイスはいわば「黒子」になりドライアイスの属性が話題になることはない。

つまり、ドライアイスを用いれば自動的に「三態変化」や「低温の世界」の学習が浮かび上がるのではないということである。ドライアイスの使い方や位置づけは、ドライアイス側から決められるのではなく、単元や本時の目標に照らし合わせて、追求する方向を明確にする必要があり、定めなければ、学習は停滞する。何について考え、何を獲得するのが曖昧な教科学習は存在しない。

4. 道徳的価値の焦点化・単純化・明示化による「道徳的価値の特定」

見ているもの、観察対象が同じであっても、見方や見え方が共通するとは限らない。「導入」前半部に位置付くデモンストレーション実験の後、学習の流れを、「三態変化」としての「融点や沸点を境にした物質の状態変化」「状態変化による体積の変化」「体積の変化と質量の変化」、あるいは「三態変化」ではなく「ドライアイスの雲から空中の水蒸気の変化」など、「導入」後半部において理科学習としての追求課題を明確化しなければ学習は路頭に迷う。「導入」前半部のデモンストレーション実験と「導入」後半部における学習ガイダンスは、「導入」に続く「展開」「終末」との関連なしには成立しない。

道徳科も同様である。読み物教材において提示されるエピソードの事実は、「ドライアイス」を使った科学遊びとして提示される事実とレベルとしては同等である。しかし読み物教材では、科学遊び以上に学習者の捉え方が多様化し、多岐にわたる印象や解釈を抱いてしまう可能性が高い。従ってエピソードに示されているどの事実に着目し、どのような道徳的価値を焦点化・明示化するのか、デモンストレーション実験後の「導入」後半部の追求課題

の明確化以上に、道徳的価値の焦点化・単純化・明示化が求められる。それが曖昧なままでは「考え、議論する道徳」にはならない。

読み物教材には、様々な道徳的価値がちりばめられている。中心人物の行動・行為に寄り添っていく学習者の心はひっきりなしに動いていく。教材文のエピソードからは複数の道徳的価値を抽出することができる。主価値と副価値が混在する。しかし45分や50分の一単位時間において、複数の道徳的価値を同時に吟味・検討することはできない。主価値が明確に意識・共有されてこそその「考え、議論する道徳」である。もちろん主価値について議論する中で、前提や条件としてどのような副価値が組み込まれるかによって、見方や考え方は多様になる。議論そのものが活性化する場合も多い。しかし議論対象の主価値が曖昧になれば、「道徳的価値」について「多面的・多角的に考えること」そのものも曖昧になり、学習過程の本質を見失う。「板書型学習指導案」を構成する第1番目の要素である「道徳的価値の特定」は、1時間の学習活動全体を貫く基本となる重要な要素である。

5. 中心人物の「特徴的・具体的」な「行動・行為」によって浮かび上がる道徳的価値

－「銀のしょく台」を例に－

(1)『私たちの道徳 小学校5・6年』（文科省）でのミリエル司教の台詞

道徳的価値の焦点化・単純化・明示化は、読み物教材に添えられている「学習の手引き」等に反映される。「学習の手引き」と教材文が提示するエピソードの事実とは密接に関わり合う。

『私たちの道徳 小学校5・6年』（文科省）では、「けんきょに、広い心をもって」【内容項目B－(11) 相互理解・寛容】を主題とする「銀のしょく台」という見開き2ページの読み物教材【資料①】が取り上げられている。資料のあらすじは次のとおりである。


19年間の刑期を終え、牢屋から出たものの泊まる所も食べるものも見付からず困り果てているジャン・バルジャンをミリエル司教は自分の教会に招き入れる。食事をふるまい、寝る場所を準備してあげたにも関わらず、ジャンは司教の大切な銀の食器を盗み、逃げ出してしまう。次の日、兵隊に捕らえられ教会に戻ってきたジャンに対し、司教は「銀の食器はジャンにあげたもの」と言う。さらに、もう一つの大切なものである銀の燭台も「この燭台もあげたもののなのに…」と手渡す。

ミリエル司教がしょく台を手渡した思いを話し合い、広い心をもつことの大切さについて考えさせる指導内容が『私たちの道徳』活用のための指導資料（小学校）（文科省）に示されている。「謙虚な心、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にすること」という道徳的な「見方・考え方」が道徳的価値として強調されている。

従って『私たちの道徳 小学校5・6年』の読み物教材「銀のしょく台」では、道徳的価値である「相互理解・寛容」と「ミリエル司教がしょく台を手渡す」行動・行為とを密接に関連させ、その内実を考え、議論することになる。その際、しょく台を手渡した後にミリエル司教がそっとささやいた「これは、あなたが正直な人間になるために使いなさい。」という台詞は、「相互理解・寛容」について吟味・検討するためには不可欠な情報となる。『私たちの道徳 小学校5・6年』では、このミリエル司教の台詞で資料を完結させている。

【資料①】『私たちの道徳 小学校5・6年』（文科省）の「銀のしょく台」（見開き2ページ）

けんきょに、広い心をもって




「あれを売ったら、高く売れるぞ。」
ジャンは、ベッドから起き上がると、銀の食器をぬすみ出し、にげ去ってしまったのでした。


次の日、とらえられたジャンは、兵隊に連れられて司教のところへやって来ます。司教は、銀の食器はぬすまれたのではなく、ジャンにあげたものだと言います。そして、「この銀のしょく台もあげたのに、忘れて行きましたね。」
と言って、ジャンにしょく台を手わたします。
おどろいて立ちすくむジャンに向かつて、司教は、「これは、あなたが正直な人間になるために使いなさい。」
と、そつとささやきました。

読んでみよう 銀のしょく台


貧しい農家に生まれ、早くに両親をなくしたジャン・バルジャンは、姉とその子供たちのために、一切のパンをぬすみ、ろう屋に入れられてしまいました。



十九年におよぶ刑期を終えて、ジャンは、ろう屋を出ました。
ようやく、ある町までやって来ますが、どこの宿にもとめてもらえず、食事もできないで、困り果てます。



ジャンは、ミリエル司教の教会にたどり着くと、誤を話してとめてほしいとのみしました。
ミリエル司教は、ジャンを招き入れると、食事をふるまい、ベッドを用意してくれました。



●ミリエル司教は、なぜジャンに、銀のしょく台まで手わたしたのでしょうか。

この話は、ビクトル・ユーゴー作『あゝ無情』の一場面です。
この後のジャンの人生がどうなったのか、続きを読んでみましょう。

(2)『東京書籍：新しい道徳 6年』でのミリエル司教の台詞とその後のジャンの行動

「銀の燭台」を読み物教材として取り上げている『東京書籍：新しい道徳 6年』では、しょく台を手渡した後のミリエル司教の台詞は「では、心安らかにおいでなさるがいい。」であり、ささやく行為とはなっていない。教材文としての分量も多く、「ジャンが銀の食器を盗む場面」「翌朝マグロワールが銀の食器がないことを伝えに来る場面」「ミリエル司教が自分は間違っていて銀の食器はジャンのように貧しい人たちのものだと言う場面」「朝食を終えたミリエル司教のもとに三人の憲兵がジャンを連れてくる場面」などが詳細に書き込まれている。着目すべきは、ミリエル司教が憲兵に言った「あなた方は、この方をあやしんでここへ連れてこられたのですが、それは思い違いです。」という台詞である。

『東京書籍：新しい道徳 6年』も道徳的価値は「寛容、謙虚」であり、「謙虚な心を持ち、広い心で人の気持ちや立場を重んじ、相手の立場に立って考えようとする心情を育てる」ことをねらっている。『私たちの道徳 小学校5・6年』の中心発問は「ミリエル司教は、なぜジャンに、銀のしょく台まで手わたしたのでしょうか。」である。『東京書籍：新しい道徳 6年』の中心発問は「ミリエル司教が憲兵に『思い違いです。』と言ったのは、どんな気持ちからでしょうか。」となっている。「思い違いです」と言い切るミリエル司教の意図や思いに整合する「寛容、謙虚」のなかみを探っていく。「ささやく」とは違った内容が語り合われ、議論される可能性が高い。「思い違いです」をくぐり抜ける「寛容、謙虚」と、「ささやく」をくぐり抜ける「寛容、謙虚」とでは、ニュアンスに若干の違いが生ずる。具体的な行動・行為を通して吟味しなければ「寛容、謙虚」に内在するその内容や内実の本質には迫れない。

『私たちの道徳 小学校5・6年』の「広い心をもつことの大切さ」と、『東京書籍：新しい道徳 6年』の「相手

の立場に立って考えようとする態度、過ちを許そうとすることの大切さへの気づき」の質的な違いは、教材文に書き込まれるエピソードとして明示されている。道德的価値の吟味・検討の方向を制御するエピソードが叙述されるということである。「寛容、謙虚」が具体化される場面状況や条件によって、具体的な行動や行為は微妙に異なり、その行動や行為を支える道德的判断にも差異がある。

読み物資料『私たちの道德 小学校5・6年』はミリエル司教の台詞で資料は完結していた。一方『東京書籍：新しい道德 6年』では、「ジャンは、今にも気を失いそうな様子をして、そこに立ちつくしていた。」というジャンの描写によって読み物教材は完結する。ミリエル司教のささやく台詞は叙述されておらず、立ち尽くすジャンの行動が際立てられている。そこから学習者は、ミリエル司教の意図や判断に迫ることになる。「導入」段階で特定された「寛容、謙虚」という道德的価値を的確に理解するプロセスが成立するためには、読み物教材のエピソードとして焦点化された具体に即して解釈する以外に方策はない。

（3）「道德的価値の理解」を支える中心人物の「特徴的・具体的」な「行動・行為」

『私たちの道德 小学校5・6年』『東京書籍：新しい道德 6年』ともに、吟味・検討すべき道德的価値は、ミリエル司教の行動を支える「寛容、謙虚」の心であった。ミリエル司教の寛容さとは、相手の立場・状況を理解した上で、自分に不利益があったとしても発揮される心情である。学習者の生活経験からはかけ離れた舞台設定である。しかしミリエル司教の行動・行為に寄り添い、その意図や判断の難しさを分析することによって、ミリエル司教の行動の持つ気高さや尊さに接近することは可能である。逆に言うと、そのプロセスをくぐり抜けられない限り、相手を認め、受け入れる姿勢の大切さを感じることはできないということである。

と同時に、教材文前半に叙述される「ジャンが銀の食器を盗む場面」や「翌朝マグロワールが銀の食器がないことを伝えに来る場面」などに埋め込まれている副価値については、追求する値打ちがあるかどうかではなく「道德的価値の特定」「道德的価値の理解」という観点に照らし合わせて取り扱いたい。場合によっては「深入りしない」ことも必要となる。本論が提案する「板書型学習指導案」における2つ目の重要な要素である「道德的価値の理解」では中心人物の「特徴的・具体的」な「行動・行為」を強く意識して議論されることになる。

（4）『廣済堂あかつき：小学生の道德 5年』でのミリエル司教の台詞とその後のジャンの行動

「銀の燭台」については、主価値を「よりよく生きる喜び」に置き、「弱さに打ち勝とうとする気高さ」を主題とする扱い方をしている読み物教材もある。『廣済堂あかつき：小学生の道德 5年』である。「人間のもつ弱さとそれに向き合い打ち勝とうとする気高さを知り、人間としてよりよく生きる喜びを感じようとする」道德的価値を設定している。

『私たちの道德 小学校5・6年』でミリエル司教がそっとささやいた「これは、あなたが正直な人間になるために使いなさい。」という台詞は、『廣済堂あかつき：小学生の道德 5年』では「決してわすれてはなりません。この銀の食器は、正直な人間になるために使うと、私に約束したことを。あなたはもう悪の者ではない。善の世界に生きる者なのです。」とジャンの今後の生き方を具体的に教示し説諭する台詞になっている。

『廣済堂あかつき：小学生の道德 5年』の教材文の終末部には、『東京書籍：新しい道德 6年』とも異なるエピソードが加えられている。ジャンが町外れまでふらふらと歩き、崩れ落ちるように道ばたに座り込み、声を上げて泣く場面を描かれ、教材文は完結する。『廣済堂あかつき：小学生の道德 5年』は、このエピソードを重視しており、中心発問を「声を上げて泣いたジャンは、これからどのように生きていこうと決意したのでしょうか。」としている。

『廣済堂あかつき：小学生の道徳 5年』は、ミリエル司教ではなくジャンの心の変化に寄り添うことによって、「人間の弱さ・醜さ」と「強さ・気高さ」の両面について吟味・検討する学習を目指している。ジャンへの自我関与を通して、自分の弱さ・醜さを乗り越えて生きることについて考えさせ、議論させたいと願っている。ここまでに引き上げた読み物教材「銀のしょく台」の資料後半（ミリエル司教がジャンに「銀のしょく台」をわたす場面とそれ以降）について、『私たちの道徳 小学校5・6年』『東京書籍：新しい道徳 6年』『廣済堂あかつき：小学生の道徳 5年』を比較整理したものを【資料②】として示した。

【資料②】読み物教材「銀のしょく台」資料後半（ミリエル司教がジャンに「銀のしょく台」をわたす場面）の比較

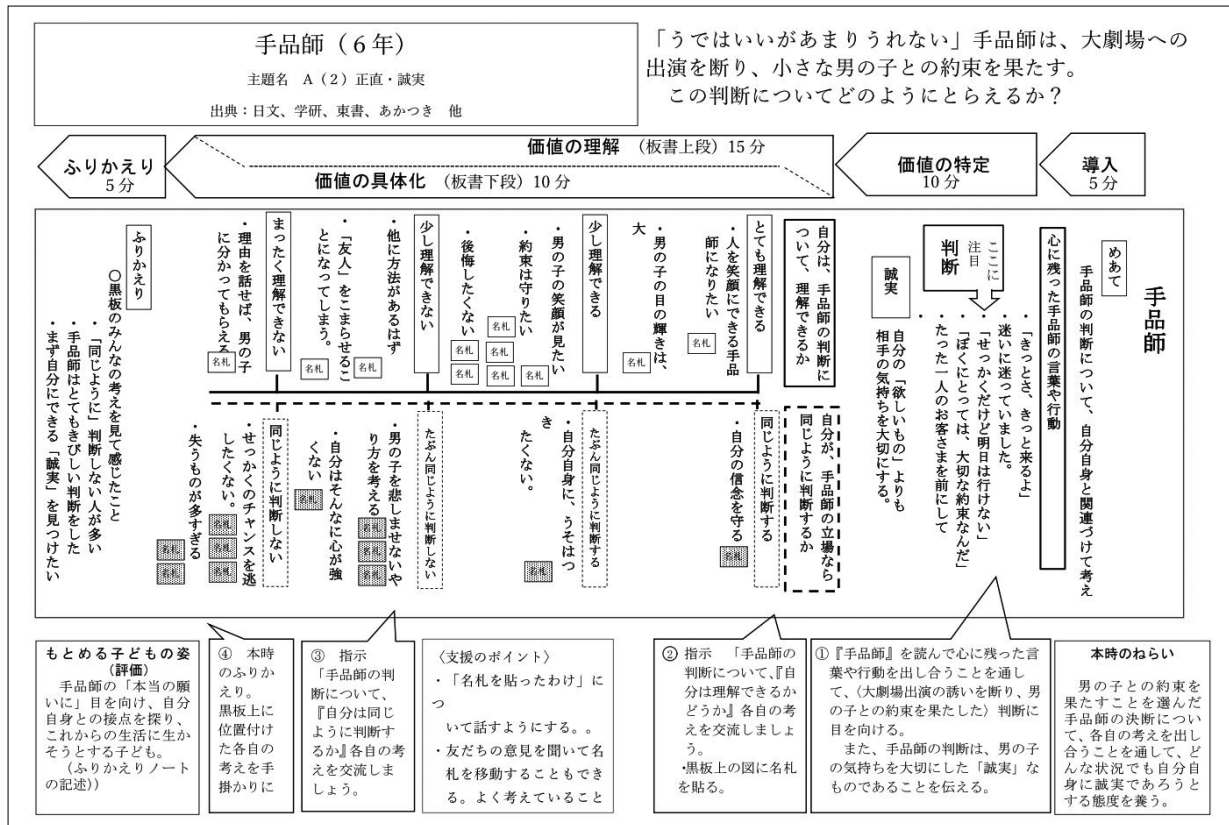
	『文科省：私たちの道徳 小学校5・6年』	『東京書籍： 新しい道徳6年』	『廣済堂あかつき： 小学生の道徳5年』
内容項目（主価値）	B 1 1「相互理解、寛容」	B 1 1「相互理解、寛容」	D 2 2「よりよく生きる喜び」
主題名	謙虚に、広い心をもって	過ちを許す	弱さに打ち勝とうとする気高さ
ミリエル司教がジャンに「銀のしょく台」をわたす場面 ↓ その後の展開 【資料完結】まで	おどろいて立ちすくむジャンに向かって、司教は、「これは、あなたが正直な人間になるために使いなさい。」と、そっとささやきました。 －【資料完結】－	……ジャンは体中がふるえていた。まごまごした様子で、思わず手をのばして、しょく台を受け取った。「では、心を安らかにしておいでなさい。」と言ってから、司教は憲兵たちのほうを向いて言った。「みなさんも、どうぞお引き取りください。」 憲兵たちは出ていった。ジャンは、今にも気を失いそうな様子をして、そこに立ちつくしていた。 －【資料完結】－	ミリエル司教は静かにほほえみ、しょく台をジャンにわたした。そして、ふるえているジャンに近づくと、耳元で言った。「決してわすれてはなりません。この銀の食器は、正直な人間になるために使うと、私に約束したことを。あなたはもう悪の者ではない。善の世界に生きる者なのです。」 司教の家を出たジャンは、町外れまでふらふらと歩き、くずれ落ちるように道ばたにすわりこむと、声を上げて泣いた。なみだにぬれた銀のしょく台が、美しく光っていた。それは、十九年ぶりにジャン・パルジャンが流した人間らしいなみだだった。 －【資料完結】－

6. 「板書型学習指導案」の概要と3つの要素（「道徳的価値の特定」「道徳的価値の理解」「道徳的価値の具体化」）の関連性

「考え、議論する道徳」において、その議論の前提となる道徳的価値の焦点化・単純化・明示化と読み物教材に提示されるエピソードの関連性を強く意識し、整合させることの重要性は「銀の燭台」に限らず、教科学習の基本として十分に留意したいことである。前述したドライアイスのデモンストレーション実験と同様である。実験の後に続く「導入」後半部における学習ガイダンスによって追求の方向性は確定される。本論文が提案する「板書型学習指導案」での「道徳的価値の特定」が「導入」部分として対応する。

冒頭において、登場人物の判断や心情を、自分との関わりで深く捉え、自分自身にとって切実な問題として、道徳的価値を自覚するためには、「教材の登場人物に自分自身を投影させて考えること」や「ねらいとする道徳的価値を自分自身との関係で捉えていくこと」が重要であることを指摘した。本論文が提案する「板書型学習指導案」では、1時間の指導過程の構想の柱となる「道徳的価値の特定」「道徳的価値の理解」「道徳的価値の具体化」を視覚的に配置している。これらの3つの構想の柱に目あてとまとめを加えた5つの要素を板書に定型的に位置づけ、そこに従来の本時の学習指導案として構成される「学習活動」「指導上の留意点」「評価方法と評価規準」などの内容を板書の周辺部分に吹き出しの形式で付加している。「学習活動」「指導上の留意点」「評価方法と評価規準」な

どの内容は、従来用いられている学習指導案と同様である。「板書型学習指導案」の概要を【図1】として示した。



【図1】「板書型学習指導案」の概要

特定された道徳的価値について議論し、その内実を正しく理解する段階が、「板書型学習指導案」の「道徳的価値の理解」の部分である。その後続く「あなたならどうする？」「登場人物の行為について、あなたはどうか考えるか？」などの問いかけによる「自分の考え」を位置づける部分が「道徳的価値の具体化」である。ある特徴的な道徳的場面を想定し、「自分なら…」と考えさせていく。特定された道徳的価値について理解を深めるために行われる議論の後、道徳的価値を自分事として具体化することも「考え、議論する道徳」では重要な学習内容である。

「自分なら…」と考えさせる取り組みは、道徳科の得意とする扱い方である。しかしそこには正論や建前論が入り込みやすい。時には「説教道徳」「押しつけ道徳」などと揶揄されてしまう。「道徳的価値の理解」「道徳的価値の具体化」とを明確に区別したい。

「道徳的価値の理解」は、エピソードの中核となる「中心人物の特徴的な行動・行為の意味、判断の根拠や理由が理解できるかどうか？」という方向で考え、議論していく。「道徳的価値の具体化」は、「中心人物の特徴的な行動・行為」について、同じ場面状況・条件であれば同じようにするか？」「今のあなたにはそれができるか？」といった方向で考え、議論していく。

「道徳的価値の具体化」を可能にする追求の角度は、読み物教材の書き込まれているエピソードの様相によって柔軟に対応することが求められる。中心人物の行動や行為が「見事な行動だ」「すばらしい行動だ」と評価される場合もあれば、一般的な行動パターンにはあり得ないような突出した「特別・特殊な行動だ」と評価される場合もある。葛藤状況が日常生活では「良くないこと」「問題だと思うこと」として出現する場合もある。一律に「あなたが中心人物ならどのように行動するか」というパターンだけでは「道徳的価値の具体化」の実効性のある議論を

保証することはできない。

7. 読み物教材の特質に応じた「道徳的価値の具体化」

読み物教材における「板書型学習指導案」の構成は全て同一である。「道徳的価値の特定」「道徳的価値の理解」「道徳的価値の具体化」を効果的に関連させていく。「道徳的価値の特定」「道徳的価値の理解」「道徳的価値の具体化」を支える要素について、「銀の燭台」以外の例として、「どんぐり」（1年）と「花さき山」（4年）を挙げておく。

(1) 「道徳的価値の具体化」の方向性① ―あなたなら同じように行動するか？―

読み物教材「どんぐり」『東京書籍：あたらしい道徳 1年』は、中心人物「ようすけ」が下校途中にどんぐりを拾って帰宅が遅くなったことをごまかそうと、母にうそを2回もつくという内容である。「ようすけ」は、帰宅が遅くなったことで「むねがどきどき」し、いけないことをしてしまったと認識している。母に謝りつつも、帰宅が遅くなった理由を正直に話さずうそをつく。資料は、「ようすけ」が1つ目のうそを正当化するために2つ目のうそをついてしまい、「さっきよりもっともっと胸がどきどきした」場面で終わる。

内容項目（主価値）はA2「正直・誠実」である。1つ目のうそについては、心理的に混乱する「ようすけ」がとっさについてしまった素朴さや慎ましやかさがある。しかし、2つ目の「あわてて」「言ってしまった」「こうじさんがくれたんだよ。」は結果として、思わず言ってしまった1つ目のうそを「ごまかす」ためについてしまったという「正直・誠実」という道徳的価値の吟味に直結する行動・行為である。

「板書型学習指導案」における「道徳的価値の特定」では、「あわてて、『こうじさんがくれたんだよ。』といてしまいました。」を際立てることになる。「道徳的価値の理解」における中心発問は、「ようすけが、あわてて言ってしまった気持ちが分かりますか？」で展開できる。「道徳的価値の具体化」を促す発問は、「あなたがようすけだったら同じように言ってしまうますか？」と「同じ場面状況・条件であれば同じようにするか？」という文脈で議論することが可能である。

つまり、「あわてて、『こうじさんがくれたんだよ。』といてしまいました。」【具体的思考】→「ようすけが、あわてて言ってしまった気持ちが分かりますか？」【抽象的思考】→「あなたがようすけだったら同じように言ってしまうますか？」【具体的思考】という基本的な思考プロセスを的確に辿るという本時構成が可能である。【具体的思考】→【抽象的思考】→【具体的思考】という思考プロセスは、教科学習における認識過程や思考ステップにおける定石であり、「考え、議論する道徳」においても不可欠な視点となる。

(2) 「道徳的価値の具体化」の方向性② ―「あや」からあなたへ―

読み物教材「花さき山」の出典は、絵本『花さき山』（作：斎藤隆介／絵：滝平二郎、岩崎書店）であり、1969年初版のミリオンセラーである。ほとんどの教科書会社が小学校4年生で取り上げている。内容項目（主価値）はD20「感動、畏敬の念」であり、あらすじは次のとおりである。

10歳の少女あやは、山菜を取りに行った山で、白髪の山ンばと出会う。山ンばは、山に咲き乱れる一面の花を指差しながら、やさしいことをすると美しい花が咲くのだと語り始める。あやの足元に咲いている赤い花は、あやが母親や妹のことを思っで着物を買ってもらったのを辛抱した時に咲いた花。今まさに咲こうとしている小

さな青い花は、双子の赤ん坊の上の子が、弟を思っておっぱいを我慢することで咲かせている花。村へもどったあやは、このことを村の人びとに話す。しかし、夢でも見たんだろうと、だれも信じてくれない。それからしばらくしてあやはまた山へ行くが、山ンばはおらず、花咲き山も見つからなかった。けれどもあやは、「あっ！今花咲き山で、おらの花がさいているな。」と思うことがあった。

山ンばがあやに語って聞かせた話の中には、命をかけて高波を防ぎ、村を守った八郎や、燃え盛る山にかぶさって山火事を鎮火させた三コという、二人の大男も登場する。その作品を読んでいない子どもにとっては唐突になるとの判断だろう、二人の大男のエピソードは教材文では省かれている。

本論文の冒頭に述べたように、道徳的決断や道徳的な心的変化が結晶する中心人物である「あや」の行動・行為は明確である。しかし、その場面の取り扱い方として、次のような「あやの気持ち」を問うことが有効であるかどうか、判断が分かれるところである。

- ・あやは、どんな気持ちで「そよさ買ってやれ。」と言ったのでしょうか。
- ・花さき山にさく一面の花を見て、あやはどんな気持ちになったのでしょうか。
- ・「おまえがきのうさかせた花だ」と言われて、あやはどんな気持ちになったのでしょうか。
- ・「おらの花がさいてるな。」と思うあやは、どんな気持ちでいるのでしょうか。

「花さき山」の出典が絵本であるからといって容易に内容の本質が把握できるということはない。さらに、「あやの気持ち」は「山ンば」が推測で語っているだけであり、叙述に具体的な手がかりを得ることができない。村に帰ってからの場面であれば「あやの気持ち」を推測することもできそうだが、「あや」が両親や村人に「山ンば」から聞いたことを話したり、「あや」が「花さき山でおらの花がさいてるな」と思ったりしたという叙述に即して「あやの気持ち」を読み取るという学習の流れが「考え、議論する道德」として成立するとは限らない。「回り道」過ぎるのではないか、という指摘も聞こえてきそうである。

「花さき山」全体を吟味対象として精確に読解することなどできない。45分、50分という一単位時間の制限を無視することもできない。いかに効果的・効果的に吟味する道徳的価値を浮かび上がらせるか、焦点化と重点化に資する「導入」段階の取り扱い方に工夫が求められる。文学作品であるが故に、内容理解に引きずられるという側面も十分に考えられる。「詳細な読解に偏りがち」「心情追求に偏りがち」という批判は国語科だけで十分であり、道徳学習が同じ轍を踏む必要はない。

ただし、「花さき山」の出典が絵本であるという利点は十分に生かしたい。例えば、幼児向けの読み聞かせ会などを想定してみると、一度読み聞かせるだけで、感想として多種多様な気づきや思いが出されるというシーンに出会うことも多い。「あやの気持ち」を問うことそのものを否定する必要はない。ただ、ストーリー展開に沿いながら、どの場面でも、また何度でも「あやの気持ち」が問われたとすれば、「あや」や「花さき山」そのものに関する興味関心も薄らいでしまう。折角の絵本である。素朴に対面し、「ここ」というところだけを吟味・検討の対象にするように本時を構成したい。

「板書型学習指導案」における「道徳的価値の特定」では、「あっ！今花咲き山で、おらの花がさいているな。」を際立て、吟味・検討する内容を限定する。「道徳的価値の理解」では、「（おらの花がさいているな）と思ったあやの気持ちが分かりますか？」を中心発問として位置づければ展開できる。「道徳的価値の具体化」では、「（おらの花がさいているな）と思ったことはありますか？小さなことでも構いません。」と具体的思考を促すようにしたい。

「花さき山」では、【具体的思考】→【抽象的思考】→【具体的思考】という思考プロセスにおける【具体的思考】

のレベルのバランスに留意することが大切である。「考え、議論する道德」を実現するためには、「あっ！今花咲き山で、おらの花がさいているな。」に軸を置き、ぶらさないようにすることが肝要である。

いずれにしても「板書型学習指導案」は、【具体的思考】→【抽象的思考】→【具体的思考】という基本的な思考プロセスを板書上で可視化し、思考プロセスを目に見える形にしているところにも工夫がある。「考え、議論する道德」を支える具体的な方策としての活用が期待できる。

引用・参考文献

- 1) 「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」 文部科学省 (2017)
- 2) 「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」 文部科学省 (2017)
- 3) 「『道德教育の抜本的充実に向けて』」 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2017)
- 4) 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、『「特別の教科 道德」の指導方法・評価等について (報告)』 文部科学省 (2016)
- 5) 「私たちの道德」小学校5・6年 文部科学省